

Wermke, Jutta

Von "Konsum" zu "Kultur". Medien-Pädagogik und Medien-Produktion im virtuellen Dialog

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 85-103



Quellenangabe/ Reference:

Wermke, Jutta: Von "Konsum" zu "Kultur". Medien-Pädagogik und Medien-Produktion im virtuellen Dialog - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 85-103 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68067 - DOI: 10.25656/01:6806

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68067>

<https://doi.org/10.25656/01:6806>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 1 – Januar/Februar 1998

Thema: Lehrerbildung

- 3 JÜRGEN OELKERS
Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem
Einleitung in den Thementeil
- 7 WILHELM HAGEMANN/FRANZ-JOSEF ROSE
Zur Lehrer/innen-Erfahrung von Lehramts-Studierenden
- 21 LUCIEN CRIBLEZ/MARTIN WILD-NÄF
Lehrerbildungsforschung in der Schweiz
Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der
Lehrerbildung
- 51 LUCIEN CRIBLEZ
Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika
- 61 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Universität und Lehrerbildung

Thema: Medienpädagogik und neue Unterrichtstechnologien

- 85 JUTTA WERMKE
Von „Konsum“ zu „Kultur“
Medien-Pädagogik und Medien-Produktion im virtuellen Dialog
- 105 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwicklungen

Diskussion: Historische Bildungsforschung

- 127 HEIDEMARIE KEMNITZ/HEINZ-ELMAR TENORTH/KLAUS-PETER HORN
Der Ort des Pädagogischen
Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und
Regionalstudien
- 149 WOLFGANG KLAFKI
Zur Militärpädagogik Erich Wenigers
Ertrag und Problematik der Untersuchung Kurt Beutlers

Besprechungen

- 163 DORIS KNAB
Handbuch Katholische Schule. Im Auftrag des Arbeitskreises
katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik
Deutschland, herausgegeben von *Rainer Ilgner*
- 169 PHILIPP GONON
Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay
- 172 NORBERT OMMLER
Hans-Christian Harten: De-Kulturation und Germanisierung. Die nationalsozialistische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939–1945

Dokumentation

- 177 Pädagogische Neuerscheinungen

Von „Konsum“ zu „Kultur“

Medien-Pädagogik und Medien-Produktion im virtuellen Dialog

Zusammenfassung

Medienpädagogik ist eine medienwissenschaftliche Disziplin und zugleich Element der Medienkultur. In beiden Kontexten erweist sich jedoch der Dialog über Fach- und Spartengrenzen hinweg als problematisch. Exemplarisch werden Phasen eines virtuellen Dialogs zwischen Vertretern der Medien-Pädagogik und der Medien-Produktion vorgeführt, da die Entfernung zwischen ihnen besonders weit zu sein scheint – aber auch, weil deren Überwindung von großer Bedeutung für die Entwicklung einer Medienkultur ist.

1. Zum Thema

Daß wir in einer Medienkultur leben, die multi- und intermedial vernetzt ist und deren technische, ökonomische, institutionelle Rahmenbedingungen hochkomplex sind, entspricht der täglichen Erfahrung. Daß Interdisziplinarität im Bereich der Medienwissenschaften gefordert ist, wird zunehmend diskutiert, wenngleich erst sporadisch praktiziert. Daß Kooperation von Vertretern unterschiedlicher Interessengruppen der Rezipienten- und der Produzentenseite für die spezifische Qualität von Teilkulturen verantwortlich ist, wird allmählich erkannt und als Chance reflektiert.

Interdisziplinarität und Kooperation setzen den Dialog über Fach- und Spartengrenzen hinweg voraus. Dieser Dialog ist jedoch weder in der medienwissenschaftlichen Forschung noch zwischen den Handlungsfeldern der Medienkultur in ausreichendem Maße etabliert. Die Barrieren, die die unterschiedlichen Traditionen der Berufe und Einzelwissenschaften – wie Fachstrukturen, Terminologien und Konventionen des Umgangs – darstellen, haben sich bisher überwiegend als resistent erwiesen.

Viele Medien-Pädagogen betrachten viele Medien-Macher als ihre „natürlichen Feinde“ bzw. Gegner in einer Auseinandersetzung, die seit den 50er Jahren andauert und die sich dadurch auszeichnet, daß nicht miteinander diskutiert oder kooperiert, sondern gegeneinander geredet und gearbeitet wird. Allerdings sind Lautstärke und Emotionalität der einen Seite wie Desinteresse und Arroganz der anderen in den letzten Jahren einer gewissen Zurückhaltung und Neuorientierung gewichen. Die pädagogische Polemik der Nachkriegszeit, die den „Jugendschutz“ auf ihre Fahnen geschrieben hatte und den Medien generell skeptisch gegenüberstand, die „alternative Medienarbeit“ der 70er Jahre, die die Technik zwar nutzen, aber die Institutionen meiden wollte, und das Ungenügen am Dilettantismus und der eigenen Machtlosigkeit, das Medien-Pädagogen der

90er Jahre beschleicht, sind aus anderen Publikationen bekannt und sollen hier nicht noch einmal vorgeführt werden.

Statt dessen geht es mir darum aufzuzeigen, was an pädagogisch relevanten Konzepten zu den erwähnten Zeiten jeweils unter Vertretern der Produktion diskutiert wurde bzw. wird. Mein Ziel ist es dabei nicht, den versäumten Dialog nachzuholen, sondern als virtuellen darzustellen, indem ich für jede Phase zunächst die Schlüsselbegriffe und das Argumentationsmuster der unter Pädagogen herrschenden Meinung herausarbeite und daran anschließend Querverbindungen zu korrespondierenden Konstrukten auf der Seite der Medienproduktion aufzeige. Die Brücke zur Gegenwart versuche ich dadurch zu schlagen, daß ich Ansatzpunkte zur Entfaltung interdisziplinärer Phantasie aus heutiger Sicht benenne. Im letzten Teil gehe ich der Frage nach, wie die Realisierung des Dialogs zwischen Vertretern der Pädagogik und der Produktion zu fördern wäre.

Was aber trennt diese Gruppe, so daß ein Dialog zwischen ihnen zwar möglich erscheint und dennoch nicht stattfindet? Zunächst bedarf es einer gewissen Vereinfachung, um hier von *Gruppen* zu sprechen. Bei den Medien-Pädagogen differenziere ich nicht weiter zwischen schulischen und außerschulischen. Auch Psychologen und Soziologen werden einbezogen, sofern sie sich zu medienpädagogischen Fragestellungen äußern. Als Medien-Produzenten werden Journalisten und andere Berufe, die für die Inhalte verantwortlich sind, mit Vertretern des Managements wie Redakteuren und Producern zusammengefaßt. Neben Publizistik und künstlerisch-technischen Disziplinen gibt es als Fachrichtungen Medien-Wirtschaft, Medien-Recht und Medien-Politik. Beide Gruppen mit ihren „Berufsverbänden“ sind demnach bereits in sich heterogen zusammengesetzt, so daß eine Bereitschaft zum interdisziplinären Dialog angenommen werden könnte.

Mehr noch: Ein Dialog müßte mit Interesse beider Seiten liegen. Denn die *Tätigkeitsbereiche* von Pädagogen und denen, die das Medienangebot machen, sind den Polen der Rezeption bzw. der Produktion zugeordnet und bleiben somit aufeinander bezogen. Die Produzenten „zielen“ mit ihrem Angebot auf die Rezipienten, ebenso die Pädagogen mit ihren guten Absichten. Sie vertreten verschiedene Positionen und stellen dabei aus unterschiedlicher Perspektive die gleichen Fragen an den Produktions- und Rezeptionsprozeß: vornehmlich nach Qualität und Wirkung.

Da *Berufsauffassungen* und *Ausbildungskonzepte* für beide Bereiche seit einigen Jahren – getrennt – diskutiert werden, gewinnt die Frage nach ihrem Verhältnis zueinander an Aktualität. Seit 1990 ist eine Reihe von Medienstudiengängen an verschiedenen Universitäten in die Erprobungsphase gegangen. Und je nachdem, ob in die Konzeptionen Berufsfeldanalysen des medienkulturellen Kontextes oder nur einzelner Sparten eingegangen sind, wird der Dialog, wie er oben für eine interdisziplinäre Medienwissenschaft und für Kooperationen im Berufsfeld gefordert wurde, erleichtert oder erschwert.

Als weiterer Grund spricht für die vergleichende Gegenüberstellung gerade von Argumentationen der Pädagogen und der Vertreter der Medien-Produktion, daß die soziale *Distanz* zwischen ihnen, unabhängig von weiteren gruppen-internen Verwerfungen, größer ist als zwischen anderen Akteuren der Medienkultur. Auf der einen Seite steht das Mißtrauen von Pädagogen gegenüber ökonomischer und politischer Macht, auf der anderen die Aversion von Medien-

machern gegenüber expliziter Belehrung und Moral. Die Art der Selbstdarstellung bis hin zur Kleiderordnung, der Interaktionsstil, Sprache und Diktion, die Handhabung von Verfahrensfragen usw. werden – bewußt oder unbewußt – als Bestätigung unterschiedlicher ideologischer Positionen interpretiert, so daß soziale Distanz in Vorurteile und Gesprächsverweigerung umschlagen kann.

Und schließlich zeigt sich an dieser Konstellation die *politische Bedeutung*, ob der interdisziplinäre Dialog geführt wird oder nicht, ob er in medienwissenschaftlicher Lehre und Forschung beginnt oder nicht und wie er in die praktische Medienkultur hineinwirkt, besonders deutlich. „Medienproduktion und Mediennutzung werden sich als ein Prüfstein politischer Machtkontrolle und Mitbestimmung erweisen. Ihre pädagogische Dimension muß in diesem Rahmen gesehen werden“ (DICHANZ 1990, S. 193).

2. Der virtuelle Dialog

2.1 Pädagogik und Marktwirtschaft: anthropologische Annahmen

Die Diskussion der 50er und 60er Jahre über jugendgefährdendes Schrifttum – hauptsächlich ausgelöst durch die Einführung der Comics – ist seither prototypisch für die Reaktionen auf jedes weitere „neue“ Medium geblieben (z. B. GLOGAUER 1987; LIEDTKE 1988; vgl. WERMKE 1973, S. 16–50; KNOLL 1976; ISSING 1987; SAXER 1987, S. 121).

Schlüsselbegriff ist der „Konsum“. Das Wort bedeutet „Verbrauch, Verzehr“ und bezieht sich ursprünglich auf Sachgüter bzw. Dienstleistungen. Auf kulturelle Güter angewandt besagt „Konsum“, daß sie keine sind oder daß der Rezipient ein Banause ist. Denn wer konsumiert, nimmt etwas in unkultivierter Weise zu sich, sei es, daß die Aufnahme undifferenziert, sei es, daß sie in ungehörigen Mengen erfolgt. Er „kostet“ nicht, er „verschlingt“.

Die übertragene Verwendung von Wörtern aus dem Bereich der Nahrungsaufnahme hat eine alte Tradition sowohl für besonders wertvolle als auch für abzuwertende Literatur und wird daher ebenso auf das ältere Medium bezogen. „Himmlische Speise“ und „Manna“ stehen für das Wort Gottes, „Stoffhunger“ dagegen treibt angeblich zur Lektüre von Romanen. Der Unterschied zwischen „kosten“ und „verschlingen“, Wert und Unwert ist auch hier herauszuhören. Und wie heute den neuen Medien sind von den Pädagogen im 18./19. Jh. entsprechend negative Auswirkungen der damals neuen Gattung Roman nachgesagt worden.

„Konsum“ impliziert jedoch neben „Verzehr“ auch die Bedeutungskomponente „Verbrauch“. Die Vorstellung, daß etwas abgenutzt und aufgebraucht wird und dabei entweder verschwindet oder an Wert verliert, harmoniert jedoch ebenso wenig mit traditionellen Vorstellungen von (ewigen, zeitlosen) Kulturgütern. Wenn man also davon ausgeht, daß der Konsum für bestimmte Produkte die angemessene Form der Rezeption ist, dann vermittelt die Verwendung des Begriffs nicht nur eine Aussage über die Art der Rezeption, sondern auch über ihren Gegenstand.

Daß der Begriff tatsächlich in diesem Sinne abwertend gebraucht wird, macht die versuchsweise Anwendung in unterschiedlichen Kontexten deutlich: wäh-

rend z.B. „Fernsehkonsum“ oder „Videokonsum“ als Wortverbindungen vom Sprachempfinden her möglich sind, „konsumiert“ man ein Theaterstück nicht, selbst wenn man es im Fernsehen sieht, und ebensowenig ein Konzert – auch nicht über Kopfhörer und Kassette.

Das heißt, „Konsum“ ist ein – implizit – negativ wertender Begriff für Rezeption und als solcher auf Bereiche der *Un-Kultur* bezogen. Da Medien in diesem Diskurs generell „konsumiert“ werden, zählen sie demnach nicht zur Kultur. Da sie nicht zur Kultur zählen, werden sie nicht formalästhetisch, sondern inhaltlich-moralisch beurteilt. Die Aufmerksamkeit der Pädagogen richtete sich dabei vor allem auf die Darstellung von Gewalttaten und Sexualität in der Annahme einer direkten Übernahme der Szenarios durch Kinder und Jugendliche.

Die Art der Auseinandersetzung zum Schutz der Jugend vor diesen Gefahren, wie sie mit der Medien-Produktion geführt wurde, erfolgt nach einem *forensischen Modell*. Es gibt Kläger, Opfer, Angeklagte. Straftatbestand ist die „Kriminalisierung“ Jugendlicher durch Schriften bzw. Medien. Die Vertreter der Produktion sind nicht nur als Angeklagte verdächtig, sondern die betroffenen Berufe als ganze sind suspekt. VANCE PACKARD (1972) warnt vor den „geheimen Verführern“, WOLFGANG GERNERT (Landesjugendamt Münster) macht daraus „unheimliche Meinungsführer“ (1990, S. 118). Er stellt sich damit in die Tradition derer, die gegen „Bewußtseinsindustrie“ und „Anpassungsjournalismus“ bzw. gegen den „in erster Linie absatzorientierten Kommunikator“ polemisieren (BUCHER 1967, ³1973, S. 21; vgl. KIOCK 1972).

Als Institution zur Verhandlung der Streitfälle wird die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften (BPS, 1954) eingerichtet, die bis heute auf Grund des Gesetzes über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften (vom 12. 7. 1985; zuerst 14. 7. 1953) einschließlich der von Schmalfilmen und Videokassetten und des Gesetzes zum Schutze der Jugend in der Öffentlichkeit (vom 25. 2. 1985) Texte, Kassetten, Filme als medienpädagogische Präventivmaßnahme indiziert nach Kriterien, die aus den 50er Jahren übernommen sind und auch im Sprachgebrauch klar an ein „Konsum“-Konzept anschließen (vgl. GERNERT 1990).

Die Reaktion der Medien-Produzenten ist die Gründung der „Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft“ (FSK 1949), die über die Freigabe von öffentlichen Filmvorführungen ab einer bestimmten Altersgrenze entscheidet. Es werden außerdem auch für andere Medien jeweils spezifische Regelungen kodifiziert, auf deren Einhaltung sich die Berufsstände selbst verpflichten. 1955 wird die „Freiwillige Selbstkontrolle für Serienbilder in Deutschland“ gegründet. Es gibt Programmgrundsätze für den Lokalfunk ebenso wie die „Publizistischen Grundsätze“, auf die sich der Deutsche Presserat stützt (vgl. FLECK 1985). Und 1993 haben sich die privaten Veranstalter zur „Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen“ (FSF) zusammengeschlossen.

Zur (vor-)wissenschaftlichen Begründung des Vorwurfs einer kriminalisierenden Wirkung berufen sich Pädagogen in diesem forensischen Modell häufig auf Prozeßakten, indem sie entweder Wirkungsannahmen, die Juristen zwischen berichteter Lektüre von Jugendlichen und deren Straftat aufgestellt haben, übernehmen oder selbst aufstellen. Die Kritik, daß diese Annahmen zunächst per Evidenzkriterium als Wirkungsbehauptungen ausgegeben wurden, ist bekannt und steht hier nicht zur Diskussion. Der Hinweis, daß trotz differenzierte-rer Ergebnisse der empirischen Wirkungsforschung (vgl. KÜBLER 1989, S. 7 ff.;

MERTEN 1994, S. 291 ff.; SANDER/VOLBRECHT 1994, S. 361 ff.) Arbeiten in direkter Fortführung der 50er Jahre publiziert werden und offenbar nach wie vor einem großen Teil der öffentlichen Meinung entsprechen (vgl. GLOGAUER 1987; dazu SCHORB/SWOBODA 1991), läßt die Frage nach dem versäumten Dialog zwischen Medien-Pädagogen und Medien-Produzenten nicht nur unter historischem Gesichtspunkt und im Hinblick auf eine interdisziplinäre Medienwissenschaft als sinnvoll erscheinen.

Daß das forensische Modell trotz aller Rhetorik nicht als Dialog zwischen Pädagogen und Produzenten einzustufen ist, sondern als Durchsetzung von Machtpositionen, wird daran deutlich, daß nicht die Frage zur Diskussion stand, ob ein Wirkungszusammenhang zwischen Straftat und Medienkonsum besteht, wie er ggf. zu überprüfen und zu verhindern sei, sondern vorrangig, wie Produktion und Vertrieb verhindert bzw. bestraft werden können. Weiterentwicklungen medienpädagogischer Positionen des Jugendmedienschutzes in der nachfolgenden Zeit sollen damit nicht in Abrede gestellt werden.

Einen Ansatzpunkt für den virtuellen *Dialog* bietet der „Konsum“ als zentrales Konzept bei Pädagogen und in den Wirtschaftswissenschaften als *einem* universitären Bezugspunkt der Produktion – allerdings mit gegenläufiger Bewertung. Denn so sehr er auf der einen Seite pädagogische Gegenmaßnahmen herausfordert, gilt der Konsum auf der anderen, der Brockhaus-Enzyklopädie (1990) zufolge, als „Verbrauch von Sachgütern und Dienstleistungen zur Bedürfnisbefriedigung der Menschen (und) als letzter Zweck allen Wirtschaftens“; Konsumsteigerung ist so gesehen wünschenswert. Ich erinnere daran, daß es hier um Positionen der 50er und 60er Jahre geht, in denen das Konzept der freien Marktwirtschaft relativ ungebrochen vertreten wurde und das deutsche „Wirtschaftswunder“ aus Aufbauleistungen und Konsumrausch nach dem Zweiten Weltkrieg entstand.

Die Grundzüge der Konzeption, soweit sie hier von Interesse sind, fasse ich kurz und vereinfacht zusammen. Im Mittelpunkt steht der Konsument/der Verbraucher. Er bestimmt insofern die Produktion, als das, was nicht gekauft wird, auf Dauer auch nicht produziert werden kann. Die Prognose des Konsumentenverhaltens ist daher für mittel- und längerfristige Produktions- und Absatzstrategien von entscheidender Bedeutung. Die Verbraucherforschung, die der Beschreibung und Analyse von Konsumentenverhalten dient und die Segmentierung des Marktes nach bestimmten Käufergruppen, die sich auch hinsichtlich sozialpsychologischer Merkmale unterscheiden lassen, untersucht, ist daher Kernstück des Marketing. Mit werblichen Maßnahmen, die vor allem auf die Motive bestimmter Konsumentengruppen abgestellt sind, wird versucht, die Kaufentscheidungen zu beeinflussen, wobei es auch hier keine unumstrittenen Annahmen über die Wirkung gibt.

Die gemeinsame Basis des wirtschaftswissenschaftlichen wie des pädagogischen Modells dieser Zeit liegt demnach bei den *anthropologischen Voraussetzungen*, die von beiden Antipoden im Rahmen der Verhaltenstheorie definiert werden. Die Wirkungsannahmen der Werbung wie der Erziehung gehen von einem Reiz-Reaktions-Schema aus: Auf Darstellungen einer bestimmten Art reagieren „Konsumenten“ (Rezipienten wie Käufer) normalerweise mit Handlungen einer bestimmten Art, wobei Übernahme und Nachahmung als leitende Prinzipien unterstellt werden. Wer häufig brutale Szenen sieht, hört und liest, in

denen „ganze Kerle“ sich durchsetzen, wird seinerseits Brutalität zeigen, um ein „ganzer Kerl“ zu sein. Wer oft genug strahlende Menschen in schnellen Autos gezeigt bekommt, wird einen solchen Wagen kaufen wollen, um auch zu diesen Glücklichen zu gehören.

Der virtuelle Dialog zwischen Pädagogen und Vertretern der Produktion führt also auf der Meta-Ebene ins Zentrum pädagogischer Theorie. Die Feststellung, daß der Behaviorismus beiden Konsumenten-Konzepten zugrunde liegt, – der immer wieder von Erziehern attackierten Werbung wie auch der eigenen Bewahrpädagogik –, hätte einen Prozeß der Selbstreflexion in Gang setzen können, der nicht ohne Einfluß auf die Einschätzung der Medien wie auf die Einstellung zu ihren jugendlichen Rezipienten geblieben wäre, wie er später – von der Psychologie angestoßen – im Paradigma der Rezeptionsforschung stattfand.

Zur *Anregung* der interdisziplinären Phantasie möchte ich abschließend auf folgende Ansatzpunkte für den aktuellen Dialog zwischen Medien-Pädagogen und -Produzenten in Anlehnung an das Konsum-Konzept verweisen, die nicht mehr vor einem reaktiven, sondern von einem aktiven Rezipienten ausgehen.

BEN BACHMAIR hat mit „TV-Kids“ (1993; vgl. z. B. auch ROGGE 1990) nicht nur wegen der Methode, sondern gerade auch wegen des *Sprachgebrauchs* einen bemerkenswerten Beitrag zur konstruktiven Auseinandersetzung mit der Wirkungsforschung und zum *realen Dialog* geleistet. Er verwendet, ganz in der Tradition des alten Konstrukts, den Begriff „Konsum“ im einführenden Teil des Buches auffallend häufig. Allerdings unterscheidet sich sein Sprachgebrauch deutlich von dem der „Wirkungs-Fundamentalisten“, indem er zum einen beschreibend von der Alltagserfahrung der Kinder ausgeht, in der Medien wir andere Waren auch Konsumartikel sind, die wiederum auf Konsumartikel verweisen. Zum andern differenziert er sprachlich zwischen der Konsumwelt als Gegenstand der Wahrnehmung und der Wahrnehmungsleistung der Kinder, die gerade nicht in pädagogischer Abwertung als „Konsumenten“ bezeichnet werden, sondern als aktive Rezipienten mit eigenen Verarbeitungsstrategien, die selbständig und gezielt Bilder und Szenen – auch brutale – benutzen, um eigene Mitteilungen zu formulieren und sich untereinander zu verständigen. Indem er Beispiele für derartige Rezeptionsprozesse von Kindern mit konservativ-pädagogischen Zitaten über Medien-„Konsum“ und -Wirkung kontrastiert, wird der Wechsel der anthropologischen Voraussetzungen deutlich.

Gleiches gilt für E. KÖSEL (1981). Er hat in Österreich ein Modell zum (Literatur- bzw. Medien-) „Konsumentenschutz“ in Analogie zum Verbraucherschutz vorgeschlagen, das primär auf Beratung und Belehrung des einzelnen Käufers setzt und die öffentliche Information fördert. Ziel ist selbständige Entscheidung des Rezipienten im eigenen Interesse, nicht aber Verhinderung und Bestrafung der Produktion. Die Auseinandersetzung auch mit der Organisations- und Arbeitsweise einer *marktwirtschaftlichen Institution* könnte zur Novellierung des pädagogischen Jugendschutzes durchaus beitragen (vgl. BACHMAIRS Vorschlag einer „Medienpädagogischen Agentur“).

Diese Differenzierung zwischen Konsumwelt und aktiver Rezeption käme auch einem künftigen Dialog zwischen Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften zugute. Da sich die Konsumentenforschung der Betriebswirtschaftslehre zunehmend sozialwissenschaftlich orientiert und auch für Verhaltensweisen in kulturellen Zusammenhängen interessiert, liegt es im genuinen Interesse der

Pädagogen, sich für eine interdisziplinäre Erschließung zukunftsweisender Bereiche wie Medien/Kulturmanagement einzusetzen und gerade auch bei divergierenden Zielvorstellungen den Dialog zu suchen, um auf diese Weise zur Entwicklung einer Medienkultur beizutragen.

Nicht mehr die alten Feindbilder aus der Phase der Medienkonsum-These sind gefragt, sondern die Bemühung um den Brückenschlag zwischen den *beiden Kulturen*: Waren es in den 60er Jahren die Natur- und Geisteswissenschaften (vgl. KREUZER 1969), sind es heute vor allem die Wirtschafts- und die Kommunikationswissenschaften, die ihre vertrackten faktischen Verbindungen explizit machen und unter der regulativen Zielidee einer Medienkultur reflektieren müssen.

2.2 Pädagogik und Journalismus: politische Voraussetzungen

Der Paradigmawechsel vom passiven Konsumenten zum aktiven Rezipienten führt in den 70er Jahren aus der Verbindung textwissenschaftlicher und psychologischer Ansätze zu einer interdisziplinären und empirischen Rezeptionsforschung (GROEBEN 1977; SCHMIDT 1980), die den Rezeptionsprozeß nicht als Übernahme von Inhalten, sondern als aktive (selektive und interpretierende) kognitive Leistung untersucht. Für die Medien-Pädagogik zentral ist dabei die kritische Auseinandersetzung mit der Wirkungsforschung (vgl. WERMKE 1973, S. 16–50; PEACH 1974, S. 220; vgl. GIBAS 1985, S. 161; BAUER 1985, S. 274).

Die Rezeptionsforschung geht von entscheidend anderen Menschenbild-Annahmen aus als die Wirkungsforschung. Nicht mehr verhaltens-, sondern *handlungstheoretisch* fundiert ist die Vorstellung vom Rezipienten als reflexivem Subjekt. Der Mensch wird als aktives Wesen verstanden, das sich zielgerichtet und absichtsvoll verhält, Alternativen überlegt, seine Ziele wählen und sich entscheiden kann. Eine Handlung, die so zustande kommt, ist begründbar und (damit) rational (HERZOG 1984, S. 145 ff.). Ich präzisiere hier mit N. GROEBEN (1986, S. 62 f.): „Handeln als zielgerichtetes Verhalten impliziert immer Wissen beim Handelnden, so daß dieses Menschenbild in jedem Fall als Kernannahmen ‚Reflexivität‘ und kognitive Konstruktivität des menschlichen Subjekts enthält“. Handlungsfähigkeit bedeutet, daß die Ziele im Optimalfall auch im konkreten Handeln realisiert werden. Das wiederum setzt eine integrierte Persönlichkeit voraus, die Emotions-, Kognitions- und Verhaltensebene tendenziell in Übereinstimmung bringen kann. Dieses Subjekt ist auch Subjekt gegenüber der Gesellschaft, nicht automatisch formbare Masse wie im mechanistischen Modell der Verhaltenstheorie (vgl. HERZOG 1984, S. 144, 98; LASSAHN 1983, S. 105 ff.).

Politische Implikationen dieses Subjektmodells werden im Konzept der *aktiven Medienarbeit* entfaltet (vgl. SCHNELL 1990, S. 1 ff.). Einerseits soll im Anschluß an B. BRECHT (1932/1967) und W. BENJAMIN (1932) bzw. H.M. ENZENSBERGER (1970) der Rezipient zum Produzenten werden, der die Medien nutzt, um seine Interessen mitzuteilen, darüber zu kommunizieren und sie durchzusetzen; andererseits soll produktiver Umgang mit Medien den Rezipienten zu einem reflektierten, kritischen Gebrauch der Massenmedien befähigen (vgl. SCHWARZ 1974, S. 113). Neben Analyse und Kritik wird damit die selbsttätige Produktion teils zum Ziel, teils zum Mittel von Lernprozessen (vgl. DENK 1977, S. 16, S. 19; BIEGER 1980, S. 31 ff.; BÜLOW 1983, S. 156).

Medien-Pädagogik ist nicht mehr eine Pädagogik gegen Medien. Dennoch bleibt das Verhältnis von Pädagogen zu den Medien gespalten. Sie möchten zwar die Technik nutzen, aber sie wollen sie gegen die Institution als Zentrum der Verbreitung „falschen Bewußtseins“ einsetzen. *Alternative Medienarbeit* – der Ausdruck setzt sich zwar erst in den 80er Jahren als Schlüsselbegriff durch, trifft aber bereits auf die Anfänge zu – drückt diese Ambivalenz aus. Ziel ist politische Aufklärung, die Herstellung einer Gegen-Öffentlichkeit mit medialen Mitteln, jedoch nicht unter kommerziellen Produktionsbedingungen und häufig unter Vermeidung arbeitsteiliger Organisationsabläufe (vgl. KÖHLER 1990, S. 15 ff.). Das gespaltene Verhältnis der Medien-Pädagogen zu den Medien zeigt sich in dieser Phase in der weiterhin einseitigen Präferenz von journalistischen, vorzugsweisen dokumentarischen Sparten und in der unverminderten Ablehnung gegenüber der sogenannten „Unterhaltungsindustrie“, die auch bei Kritikern der Wirkungsforschung ein tiefes Mißtrauen gegenüber dem „aktiven Rezipienten“ erkennen läßt.

Die Medien werden nun nicht mehr der Kultur gegenübergestellt, der Riß trennt jetzt etablierte Kultur und *Gegen-Kultur*. Die alternative Medienarbeit versteht sich als Teil einer Gegen-Kultur, die neue Ausdrucks- und Kommunikationsformen sucht, einen neuen Blick auf die Wirklichkeit und neue Lebensformen vermittelt.

Das Positionspapier der 1984 gegründeten Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) formuliert in dieser Tradition den Konsens und benennt als wichtigste Kriterien, an denen sich die Funktion der Medien-Pädagogen für die Entfaltung einer Medienkultur messen lassen soll, den Problemgruppenbezug und die Kreativitätsförderung (1989, S. 9f.). Mit *Problemgruppenbezug* ist gemeint, daß der Medien-Pädagoge diejenigen Rezipienten vertritt, die für die zunehmend privatwirtschaftlich funktionierenden Medienbetriebe nicht von sich aus attraktiv sind wie z. B. Arbeitslose, Ausländer und Alte, aber auch Kinder: diese allerdings *weil* sie immer stärker als Markt entdeckt werden. Die Hervorhebung der *Kreativitätsförderung* bezeichnet rezeptiv wie produktiv die Stärkung des aktiven Rezipienten und über Kritik und Analyse hinaus den möglichst auch experimentellen Umgang mit den Medien (vgl. WERMKE 1994).

Die Art der Auseinandersetzung erfolgt hier nicht in forensischer Analogie, sondern entsprechend der „*außerparlamentarischen Opposition*“. Der Medien-Pädagoge hält sich von der Institution fern. Und zwar nicht nur, indem er mit seiner Arbeit gerade nicht auf Medienberufe vorbereiten will, sondern indem er sich auch durch einen „alternativen Stil“ vom Perfektionismus des Medienmarktes abgrenzt. Die in den 70er Jahren seltene Forderung, mit mehr Professionalität und weniger „Bastelstunden“ (so z. B. PAECH 1974, S. 232 an die Behandlung des Fernsehens im Unterricht) den Kreis zwischen öffentlichen und z. B. schulischen Medien zu schließen (vgl. BREUER/HÜTHER/SCHORB 1979, S. 18), bleibt weitgehend erfolglos. Eine Annäherung zwischen Pädagogen und Medien-Produzenten findet nicht statt, statt dessen gehen Pädagogen als Medienarbeiter in Konkurrenz und produzieren selbst – „alternativ“.

Diese Entwicklung ist zunächst verwunderlich, da Ansatzpunkte für einen *virtuellen Dialog* nicht erst metatheoretisch – wie in den 50er Jahren – hätten erschlossen werden müssen, sondern explizit gegeben waren in der gleichzeitig geführten Auseinandersetzung der Journalisten mit ihrem Auftrag die auch un-

ter pädagogischen Aspekten erfolgte. Eine Untersuchung von W. DONSBACH (1982) zeigt, daß drei von vier Grundtypen eines journalistischen Rollenverständnisses dieser Zeit ihre Aufgabenstellung so formulieren, wie sie auch Medien-Pädagogen für sich definiert haben.

Der Journalist als „Pädagoge“ kann sich u. a. auf den Presserechtler MARTIN LÖFFLER beziehen, der Mitte der 60er Jahre die Presse als „Schule der Erwachsenen“ kennzeichnet und an die Journalisten appelliert, „erzieherisch an der Gestaltung der öffentlichen Meinung mitzuwirken“ (Interview mit KUHAU zit. n. BARTELS 1970, S. 85 ff.).

Der Journalist als „Interessenvertreter“ wird zwar als Gegenposition zum Erzieher verstanden, weist jedoch auch pädagogische Entsprechungen auf. Denn neben dem allgemeineren Verständnis von der Dienstleistungsfunktion, die allen Gruppen der Gesellschaft eine Artikulationsmöglichkeit anzubieten hat, steht die engere Fassung dieses Rollenverständnisses, die sich vor allem den unterprivilegierten sozialen Gruppen verpflichtet fühlt. In dieser Zielsetzung treffen HANS HEINZ FABRIS (nach DONSBACH 1982, S. 61 f.) mit seinem Konzept des anwaltlichen Journalismus und DIETER Baacke (1987, S. 53 ff.) mit seiner medienpädagogischen Orientierung an Problemgruppen zusammen.

Auch der Journalist als „Vermittler“ hat starke Parallelen in der medienpädagogischen Diskussion LANGENBUCHER z.B., der zwischen Kommunikator und Mediator unterscheidet (das eine ist bzw. kann jeder sein; das andere setzt Medien-Professionalität voraus), fordert ein größeres Zugangsrecht des Publikums zu den Massenmedien und befindet sich damit in Übereinstimmung mit Medien-Pädagogen, die Partizipation des produzierenden Rezipienten zu einem ihrer Ziele erklären (vgl. WODRASCHKE 1979, S. 247 ff.). „Beteiligungssendungen“, die in den 70er Jahren den aktiven Rezipienten ins Fernsehen holten (gemeint sind nicht Rate- und sonstige Spiele mit Zuschauern, sondern eher politische Foren wie „Pro und Contra“ vom SDR, vom ZDF „Bürger fragen – Politiker antworten“ und „Direkt“).

DONSBACH berichtet aber nicht nur über eine Befragung von deutschen, sondern auch von englischen Journalisten, die 1980 durchgeführt wurde. In beiden Ländern zeigt sich breite Zustimmung des Berufsstandes in den verschiedenen Medien zu Aufgaben, „die weit über eine vermittelnde Rolle im Kommunikationsprozeß hinausgehen.“ Aber: Als Pädagoge oder Erzieher will sich hierzulande dennoch nur eine Minderheit (von 16 %) verstanden wissen. In England dagegen sind es 74 %, die der Bezeichnung instructor bzw. educator zustimmen. Nicht anders als Medien-Pädagogen, die, selbst wenn sie Medien-Produkte herstellen, sich von Medien-Machern distanzieren, wollen Journalisten, selbst wenn sie ein pädagogisch bestimmtes Selbstverständnis haben, nicht mit Medien-Pädagogen verwechselt werden. Diesen Widerspruch spiegelt auch die Tatsache, daß öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten einerseits ihren Bildungsauftrag betonen und andererseits Schulfunkredaktionen im allgemeinen das geringste Prestige innerhalb der Sender haben. Möglicherweise ist ein weiterer Grund hierfür, neben dem geringen Sozialprestige erzieherischer Berufe, daß sich das – absichtlich oder notgedrungen – Unprofessionelle „alternativer“ Medien-Pädagogen gerade ein pädagogisch engagierter Medien-Profi nicht leisten kann und will. Das heißt, die Berufsfelder sind gegeneinander abgeschlossen selbst da, wo die Tätigkeitsbereiche sich überlappen.

Auch dieser Dialog bleibt daher virtuell. Während im Rahmen der „Konsum-Debatte“ die gemeinsamen anthropologischen Voraussetzungen als Schnittstelle eines möglichen Dialogs erkennbar wurden, ist es hier das pädagogische Selbstverständnis beider Gruppen. Während in der ersten Phase die unterschiedlichen Wirkungsabsichten Pädagogen und Produzenten trennten, ist es nun die gesellschaftspolitische Entscheidung, eine Position innerhalb oder außerhalb von Medieninstitutionen zu wählen.

Auch an diesem nichtgeführten Dialog lassen sich aus heutiger Sicht *Anregungen* für interdisziplinäre Phantasie anschließen. Allerdings hat sich die Situation in der Folgezeit derart verändert, daß man zunächst vom Verlust der Alternative sprechen kann. Freie Radios und Videogruppen existieren zwar noch – zumindest als Standort –, aber überwiegend nicht mehr als „Alternative“, sondern entweder als Lokalsender oder als normale Produktionsfirmen. Sie sind professionell geworden.

Kinder und Jugendliche, denen die Medienarbeit aus ihrer vermeintlich generell passiven Konsumentenhaltung heraushelfen sollte, haben sich in Fanclubs organisiert und kultivieren ihre diversen Medieninteressen als Trekkies, Anhänger des Denver-Clan und als Computer-Freaks. Sie machen in ihrer Freizeit aktiven Gebrauch von den Medien und scheinen der Medienentwicklung keineswegs so unkritisch gegenüberzustehen, wie von Pädagogen befürchtet (vgl. ECKERT u. a. 1991; WINTER/ECKERT 1990).

Und schließlich hat die Einführung des dualen Systems zu einer sicher noch nicht abgeschlossenen Varianzbreite des Funk- und Fernsehangebotes geführt, so daß pauschale Frontstellungen nicht mehr möglich sind. Das Kinderfernsehen etwa bietet Programme, die wie Inseln – poetisch oder frech im Stil – pädagogische Konzepte für Kinder als aktive Rezipienten realisieren (z. B. „Karfunkel“ ZDF; „Die Sendung mit der Maus“ WDR). Der überwiegende Anteil der Zielgruppe jedoch bevorzugt Sendungen für Erwachsene bzw. Disney-Filme, letztere als kommerzielle Produktionen par excellence. Die „Alternative“ wird damit zu einer Frage des Standpunkts. Während zunächst Medien und Kultur als Gegensatz definiert, dann die Gegensatzpaare gesplittet wurden in Kultur und Gegen-Kultur, Medien-Institution und alternative Medien, verläuft jetzt die Grenze zwischen pädagogisch akzeptierten und nicht akzeptierten Programmen *innerhalb* des Spektrums, aus dem der „Teilnehmer“ wählen kann.

„Alternative Medienarbeit“ kann sich deshalb nicht mehr über ihre Distanz zu Medien-Institutionen definieren. Im Gegenteil: Sie muß „hineingehen“. Beispiele hierfür geben Landesbildstellen, die Schülern und anderen Gruppen Schnittplätze mit professioneller Beratung anbieten und – wie etwa in Berlin – Abkommen mit einer Rundfunkanstalt über einen Sendeplatz für diese Arbeiten getroffen haben.

Umgekehrt regen *Redaktionen* die Zusammenarbeit mit Medien-Pädagogen zur Entwicklung von Begleitmaterialien für Sendungen des regulären Programms (also nicht des Schulfunks) an. Damit treten Pädagogen vermittelnd und werbend auch für bestimmte professionelle Medienangebote ein, die ihnen besser erscheinen als andere.

Allerdings wird mit diesem wertenden Akzent nur *ein* Merkmal der alternativen Medienarbeit aufgegriffen; denn so lange die Urteilsbildung über die Köpfe der Kinder und Jugendlichen hinweg bzw. an ihnen vorbei erfolgt, sind diese

als aktive Rezipienten immer noch nicht voll akzeptiert. Die Annäherung im Dialog zwischen Medien-Pädagogen und Medien-Machern genügt also nicht. Der Dialog zwischen den *Medien-Generationen* steht an und wird Lernprozesse der Älteren an den Alternativen der Jüngeren in Gang setzen müssen. So verwundert es nicht, daß Wertungsfragen die nächste Phase des virtuellen Dialogs bestimmen.

2.3 Pädagogik und Professionalisierung: ethische Implikationen

Seit dem Ende der 80er Jahre treten zwei neue Schlüsselbegriffe in den Vordergrund: „Professionalisierung“ fordern Medien-Pädagogen für und von sich selbst; „Ethik“ wird zu einem zentralen Thema aus der Sicht der Medien-Produktion. Unter diesen beiden Begriffen werden die jeweiligen Berufsrollen in einer Medienkultur reflektiert.

„Professionalisierung“ bezeichnet den „Prozeß der Verberuflichung handwerklicher und geistiger Tätigkeiten (auch Verwissenschaftlichung).“ Konstitutiv ist für diesen Prozeß neben der Systematisierung beruflich (und prüfungs-)relevanten Fachwissens die Herausbildung von berufsspezifischen Wert- und Verhaltensstandards (Berufsethik) und die verbandsmäßige Organisation (nach Brockhaus ¹⁹1990).

Die Medien-Pädagogik wendet sich in den 80er Jahren verstärkt und kritisch der eigenen Rolle zu und fragt jetzt weniger danach, was andere – Rezipienten und Produzenten – tun sollen, als danach, was sie selbst tun kann (vgl. BAACKE 1990, S. 7 ff.; SWOBODA 1988, S. 141 ff.). Die Unzufriedenheit mit der eigenen Position bzw. der Akzeptanz im Wissenschaftsbetrieb und im Berufsfeld wird deutlich artikuliert: MAYER-VORFELDER stellt 1985 die Medien-Pädagogik vor die Alternative, „Reparaturbetrieb oder Chance“ zu sein, und BAUER weist im selben Jahr zornig auf die nachgeordnete Position der Medien-Pädagogik als Handlungswissenschaft hin: Sie könne nicht länger eine „Putzfrau mit wissenschaftlichen Ambitionen sein, die den Mist der ‚Kommunikationswissenschaft‘ wegräumt oder sonstwie neutralisiert“ (vgl. HÜTHER 1984, S. 409 ff.; SWOBODA 1992, S. 245 ff.).

Der Unterschied zur „alternativen Medienarbeit“ liegt in dieser Argumentation auf zwei Ebenen: 1. der positiven Einschätzung von Professionalität eigener Produkte im Sinne von „handwerklich-technisch gut gemacht“ und 2. der Annahme, daß es notwendig ist, Sitz und Stimme in beratenden, nach Möglichkeit in beschlußfassenden Gremien der Medienbetriebe zu gewinnen.

Die Meinungen gehen allerdings in der Frage, ob Medien-Pädagogen *in* Medienbetrieben oder Medienabteilungen von Wirtschaftsunternehmen arbeiten oder *außerhalb* der Institutionen bleiben sollen, auseinander. W.H. SWOBODA z.B. argumentiert gegen Integration und für eine Professionalisierung, die sich außerhalb institutioneller Zwänge hält, um frei zu bleiben für die Entwicklung von Gegen-Modellen, und die sich in der Ausbildung nicht einbinden läßt in traditionelle Bildungs- und Erziehungsarbeit (1992, S. 246 ff.). J. U. ROGGE kritisiert die „Berührungsängste gegenüber der Wirtschaft“ und spricht sich dafür aus, daß Medien-Pädagogen ihre kommunikative Kompetenz auch in Unternehmen einbringen, um als „Kommunikationsberater“ Gegen-Strategien zu

entwickeln und durchzusetzen. Hinsichtlich der Ausbildung spricht er sich ebenfalls gegen „separatistische“ Konzepte und für Zusatzqualifikationen zu etablierten Fächern aus, da Medien-Pädagogik ein fach- und methodenübergreifender Aufgabenbereich sei (1991, S. 17 ff.).

Wie notwendig eine Professionalisierung im Sinne der Verringerung von Distanz zwischen Pädagogen und Journalisten sowie anderen Medienmachern ist und wie fatal sich der fehlende interdisziplinäre Dialog auswirken kann, haben die Ergebnisse anlässlich einer Publikation von W. GLOGAUER (1987) gezeigt, der Medienwirkungsbehauptungen in der Tradition der 50er Jahre zur „Kriminalisierung von Jugendlichen“ durch „Video-Konsum“ vertritt (vgl. SCHORB/SWOBODA 1991). Die Verbreitung dieser überholten Thesen mit einzelnen erschreckenden Beispielen durch die Wochenzeitung „Der Spiegel“, „tz München“ und andere Blätter ist weniger deshalb so irritierend, weil die Redakteure hier nicht auf dem neuesten Stand der Wissenschaft sind, sondern weil es bei dieser Thematik nicht nur um eine medienpädagogische Fachfrage geht, sondern um Fragen der Medienwirkung, über die die Medien-Vertreter selbst angemessen informiert sein sollten. Zum andern zeigt sich die Notwendigkeit einer professionellen Öffentlichkeitsarbeit von Medien-Pädagogen, die etwas vom journalistischen Handwerk verstehen und ihre eigenen Positionen vermitteln können sollten.

Unter Medien-Produzenten werden währenddessen mit Bezug auf ihre eigene Arbeit vorrangig *ethische* Fragen verhandelt. Im Mittelpunkt stehen journalistische Probleme, wie sie z. B. anlässlich des Geiseldramas von Gladbeck und der Barschel-Affäre unter breiter Beteiligung der Öffentlichkeit diskutiert worden sind. Diese Themen sind an sich nicht neu und wurden bereits Mitte der 60er Jahre eingehend – wenn auch nicht mit dieser Publizität – traktiert. Die Beiträge stehen, was nicht verwundern darf, häufig in moraltheologischer bzw. moralphilosophischer Tradition und setzen sich mit Dilemmata zwischen Individualethik und Berufsrolle auseinander (vgl. WUNDEN 1989; HOLDEREGGER 1992).

Was allerdings neu ist, ist, daß auch andere Medienberufe moralisch in die Pflicht genommen werden sollen: F. H. FLECK widmet 1985 einen Beitrag speziell der Berufsethik des Presseverlegers und fordert im gleichen Zusammenhang eine neue Wirtschaftsethik. S. WEISCHENBERG leitet 1991 aus der Frage, inwieweit die Betriebswirtschaft die „Moral der Wächter“ dominiere, die Forderung nach einer Institutionenethik ab. Weiter allerdings führt der bereits 1981 erschienene systemtheoretisch begründete Ansatz von M. RÜHL und U. SAXER, die unter dem Gesichtspunkt der Leistungsfähigkeit eines Steuerungsmechanismus für Kommunikationsbeziehungen (S. 477) Partialethiken ausdifferenzieren. Zum Beispiel eine Organisationsethik, die vor allem von Intendanten, Verlegern, Chefredakteuren wahrgenommen werde (S. 479). Als weitere Rollendifferenzierungen werden genannt: Zulieferer (z. B. Informanten) und Produzenten, aber auch Publikum und Kontrolleure (S. 492 f.). Als Gegenstände einer Medienethik, die umfassender gedacht ist als eine journalistische Ethik, werden u. a. Fragen des Wettbewerbs, der neuen Medien, der Programmgestaltung erwähnt (S. 488 f.). Zentrales Kriterium, unter dem die verschiedenen Aspekte einer funktionalen Ethik bzw. der Partialethiken zusammengeführt werden, ist für RÜHL und SAXER die wechselseitige Achtbarkeit, im Sinne der Achtung anderer und der Selbstachtung.

Die Chance für einen *interdisziplinären Dialog* sehe ich nun darin, daß der Professionalisierungstendenz unter Medien-Pädagogen die Ethik-Diskussion, wie sie von Vertretern der Medien-Produktion geführt wird, korrespondiert, und daß diese sich dadurch auszeichnet, daß sie sich gerade nicht ausschließlich auf die Verpflichtung der Autoren und Produzenten richtet, sondern auch eine Ethik der Mediennutzung fordert, die „ungleich wichtiger als die Medienethik“ sei (LÜBBE 1994, S. 313; vgl. BOVENTER 1993, S. 35; RENCKSTORF 1992, S. 130 ff.; SAXER 1992, S. 144 ff.; vgl. BAACKE 1987, S. 54 ff.).

Damit wird die Konsequenz aus dem handlungsorientierten Menschenbild gezogen und der Rezipient als aktiver auch für seine Auswahlentscheidungen verantwortlich gemacht. Rezeptionsforschung wird somit ein notwendiges Element medienethischer Begründungszusammenhänge (RENCKSTORF 1992; SAXER 1992, S. 114; SCHÖNBACH 1992).

Daß die neuesten Publikationen zur Medienethik so einhellig den Rezipienten ansprechen, hat seinen Grund auch darin, daß die Ethik-Diskussion bezogen auf das Mediensystem in dem Dilemma steht, den einzelnen Journalisten oder Redakteur als „Autor“ im traditionellen Sinne für die Folgen seiner Produktion allein verantwortlich zu machen und damit die Rahmenbedingungen zu vernachlässigen, unter denen er arbeitet und die bereits ethisch relevante Vorentscheidungen implizieren, oder aber die Medienethik in ein System von Partialethiken aufzulösen, die den speziellen Entscheidungsspielraum bestimmter Funktionsträger ausloten und ihn vom Rest exkulpieren (vgl. HALLER 1996, S. 37 ff.). Dieses Dilemma ist durch Verweis auf den Rezipienten zwar nicht zu beheben. Daß aber auf diese Weise die Aufmerksamkeit auf den Rezipienten als mitverantwortlich für die Medienkultur, an der er teilnimmt, gelenkt wird, ist ein Fortschritt. Es muß nicht gleich die „verlorene Ehre der Meinungsmacher“ beschworen werden, um als Gegensteuerung zu fordern, daß die Kompetenz aller, die mit Medien umgehen, steigen möge (BOVENTER 1993, S. 34 f.). Auch SAXER (1992, S. 118) sieht in der „Hebung der Rezipientenansprüche“ eine Möglichkeit, die journalistische Berufskultur stärker herauszufordern. Vergleichbar argumentiert W. HOFFMANN-RIEM (1994, S. 282 ff.), wenn er darauf hinweist, daß es eine notwendige Folge des Grundrechts der Meinungs- und Rundfunk-Freiheit ist, daß das Medienangebot *nicht* einheitlich ist, so daß die gesellschaftliche Integration, die für eine Medienkultur vorausgesetzt werden muß, in der Rezeption zu leisten ist durch Auseinandersetzung mit dem Heterogenen.

Man kann den hier zugrundeliegenden Gedanken auch als Adaption des marktwirtschaftlichen Satzes, daß die Nachfrage das Angebot regelt, an ein aktives Rezipientenmodell verstehen. Das heißt, wenn die Rezipienten bestimmte Serien, bestimmte Videospiele und Hörkassetten nicht abnehmen, wenn sie andere (also auch höhere) Ansprüche stellen, wird sich die Produktion danach richten. Der Rezipient ist also der wichtigste Verbündete des Journalisten, Redakteurs, Autors bei dessen Rechtfertigungsdruck gegenüber Verleger und Produzent als den für die Wirtschaftlichkeit eines Programms ihrerseits Verantwortlichen.

Die Medien-Pädagogik (auch die Medien-Kritik) hat in diesem Zusammenhang ihren Ort (vgl. SAXER 1992, S. 128 f.), indem sie Rezipienten in einen differenzierten Gebrauch der Medien einführen und -üben kann. Die Interaktion zwischen Medien-Pädagogen und Medien-Produzenten folgt hier nicht mehr

dem „forensischen“ oder dem „außerparlamentarischen“, sondern einem *Rollen-Modell*. Da Rollen gelernt werden, wird die Ausbildung auch für Journalisten im Hinblick auf ihre berufsethische Kompetenz betont (BOVENTER 1993, S. 35; SAXER 1992, S. 119; WEISCHENBERG 1992, S. 199 f., S. 204 ff.).

So, wie die Medien-Pädagogen als einen ihrer Grundsätze (s.o.) die Kreativitätsförderung neben dem Problemgruppenbezug angeben, wird auch im Blick auf den Journalisten *Kreativität* in moralischen Entscheidungssituationen hervorgehoben: „Ethisches Denken sollte dabei nicht länger auf Bewahrung gerichtet, sondern kreativ sein: kontrafaktisch, innovativ – also auf Alternativen hin, die dem modernen Journalismus wie den modernen Gesellschaftssystemen gerecht werden.“ (WEISCHENBERG 1992, S. 225). Kreativität gegen Systemzwänge, Offenheit, Intuition und Versuch als Prinzip einer evolutionären Ethik setzt H. KLEINSTEUBER (1992, S. 310 ff.) dem „Sog“ nach immer mehr ethischer Steuerung bei Veränderung der technischen Rahmenbedingungen entgegen.

Die Chancen für einen interdisziplinären Dialog liegen in den *komplementären* Themen von Medien-Pädagogen und Medien-Produzenten. Eine Frage könnte darauf zielen, wie Pädagogen (stellvertretend für Rezipienten) den für Journalisten und andere Medien-Produzenten wichtigen „Außenstandpunkt“ wahren können und dennoch aus ihrem Außenseiterstatus herauskommen. Für Pädagogen und Produzenten besteht eine gemeinsame Herausforderung darin, den Systemcharakter der Medienkultur in seiner Komplexität richtig einzuschätzen und dennoch nicht das handlungsorientierte Menschenbild, das vom reflexiven verantwortlichen Subjekt ausgeht, zu suspendieren.

3. Zur Realisierung des Dialogs

Obgleich die Konvergenz der separaten Diskurse offenkundig ist, dauern die Schwierigkeiten für einen realen Dialog aufgrund der unterschiedlichen Konventionen zwischen Fachrichtungen und Berufsfeldern fort. Zwar zeichnen sich Annäherungen von Institutionen, Disziplinen, Ausbildungskonzepten ab, – essentielle Verbesserungen in Richtung auf eine fächer- und spartenübergreifende Interdisziplinarität stehen jedoch noch aus.

Ich will deshalb im folgenden einige Konsequenzen aus der Diskursanalyse ziehen und praktische Vorschläge zur Ermöglichung des Dialogs zwischen Medien-Pädagogen und -Produzenten machen. Dabei beschränke ich mich auf wenige Hinweise zu Studiengängen, zur Forschungsorganisation und zur Fachstruktur.

Medienstudiengänge, die seit Beginn der 90er Jahre an zahlreichen Hochschulen eingerichtet werden, sind häufig fachbereichsübergreifend konzipiert. Sie können somit zu einer Keimzelle für Interdisziplinarität werden, da der verpflichtende Charakter von Studien- und Prüfungsordnungen eine Voraussetzung für die Institutionalisierung von „Querstrukturen“ nicht nur in der Erstellung des Lehrangebotes, sondern auch in Gremienarbeit und Stellenplanung bietet.

Die derzeit eingeführten Medienstudiengänge (vgl. die Übersichten von REINKE/ISSING 1992 und MARCHAL 1996) sind jedoch in der Mehrzahl der Fälle defizitär: Zum einen blenden Management- bzw. -produktionsorientierte Aus-

bildungsprofile das pädagogische Handlungsfeld überwiegend aus, zum andern zeigen medienpädagogisch konzipierte Curricula zwar ein zunehmendes Interesse an professioneller Medientechnik, kaum jedoch an Medien-Wirtschaft, -Politik, -Recht.

Allerdings wird die *Addition* fehlender Teilgebiete nach dem, was die Diskursanalyse ergeben hat, kaum ausreichen, um den realen Dialog zu fördern. Es genügt nicht, ein möglichst vollständiges, integriertes Fächerspektrum anzubieten, so lange es jeweils nur aus der Perspektive *eines* Studiengangs – und im Hinblick auf *ein* späteres Tätigkeitsfeld – behandelt wird. Ich schlage deshalb vor, daß Studierende mit unterschiedlichen Berufszielen an den gleichen Seminaren teilnehmen, daß analog zur Ausbildung der Juristen ein gemeinsames Grundwissen vermittelt wird, von dem der Staatsanwalt einen anderen Gebrauch macht als der Richter, Rechtsanwalt oder Notar usw.

Als Folge für ein solches integriertes Studium der Medienwissenschaften nehme ich an, daß die unterschiedlichen Berufsziele der Studierenden ein unterschiedliches Interesse an den gleichen Informationen bedingen, divergierende Beurteilungen der gleichen Forschungsergebnisse provozieren und zu anderen Konsequenzen führen und daß diese Kontroversen in den Seminaren durchdiskutiert werden.

Für die Studienplanung könnte das heißen, daß Medienstudiengänge ein *gemeinsames medienwissenschaftliches Studium generale* vorsehen, wobei studienangspezifische Schwerpunkte oder Zusatzfächer denkbar sind. Die späteren Diskussionen unterschiedlicher Rollenträger – z.B. des Medien-Pädagogen und des Programmplaners – würden hier noch frei vom Handlungsdruck und ohne einschränkende äußere Abhängigkeiten als Austausch über unterschiedliche Prioritäten, Konsequenzen und argumentative Begründungen geführt. Neben der medienwissenschaftlichen Qualifikation wäre somit auch die Dialogfähigkeit durch kommunikationstheoretische und -praktische Veranstaltungen zu vermitteln.

Eine weitere Möglichkeit, den Dialog zwischen den Gruppierungen zu fördern, ist die *Forschungsorganisation*. Fragestellungen der Medienwissenschaft sind interdisziplinär, und die Zusammenarbeit an medienwissenschaftlichen Fragestellungen erfordert daher den interdisziplinären Zugang. Auch in diesem Punkt scheint die Ausgangssituation auf den ersten Blick günstig zu sein. Seit Jahren ist die Kooperation zwischen universitären Einrichtungen und öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, inzwischen auch mit privaten Sendern, mit Firmen der Computer-Branche und anderen Konzernen etabliert. Medienbetriebe haben Medienreferate, die ihrerseits Forschung betreiben oder Forschungsaufträge vergeben und -vorhaben sponsern. Der gemeinsame Interessenschwerpunkt dieser und anderer Projekte von Medien-Pädagogen und Medien-Produzenten liegt hauptsächlich bei der Ermittlung des Rezipientenverhaltens, des kulturellen Kontextes der Mediennutzung sowie der Medienerziehung.

Die *Institutionen* selbst jedoch schotten sich – wenn auch aus unterschiedlichen Gründen – weiter voneinander ab. So wie studienangspezifische additive Lehrangebote im Vorhof des interdisziplinären Dialogs verharren, bleibt die Forschungsk Kooperation eine pragmatische Zweckgemeinschaft, aus der die Partner jeweils ihren Nutzen ziehen, ohne daß der Dialog wirklich freigegeben

wäre. Damit will ich nicht die durchgeführten Studien und Projekte in Zweifel ziehen, sondern halte mich an die nicht durchgeführten.

Gar nicht oder nur unter außergewöhnlichen Vorkehrungen ist es nämlich möglich, Produktionsprozesse zu untersuchen, in Senderarchiven zu recherchieren, an Redaktionskonferenzen teilzunehmen usw. Obgleich es dem DFG-Sonderforschungsbereich „Bildschirmmedien“ der Universität Gesamthochschule Siegen Mitte der 80er Jahre gelungen ist, mit ARD und ZDF Verträge auszuhandeln, die in gewissen Grenzen die Erforschung von Produktionsprozessen ermöglichen – Veröffentlichungen solcher Forschungsergebnisse können allerdings nur mit Zustimmung der Sender erfolgen –, müssen hier weitere Barrieren abgebaut werden.

Das gilt auch für die Institution Hochschule, die sich vor allem im universitären Bereich gegenüber dem direkten Dialog im eigenen Hause mit Vertretern der Medien-Produktion reserviert verhält. Hier sind es vor allem verwaltungsrechtliche Probleme und stellenpolitisches Kalkül, die eine kontinuierlichere und verantwortungsvollere Einbindung wissenschaftlichen Potentials aus dem Berufsfeld über Lehraufträge hinaus (z.B. durch Teilzeitprofessuren) erschweren bzw. verhindern.

In diesem Stadium der Entwicklung gegenseitigen Interesses bei andauernden (latenten) Vorbehalten sind weitergehende *juristische Regelungen* notwendig, um den Zugang für „fremde“ Forscher und Forschung in den institutionellen Kernzonen abzusichern. Die konzeptionelle Vorstellung, die dahinter steht, zielt auf die Forcierung der Diskussion auch über Produktionsprozesse in der Verbindung von ökonomischen, ästhetischen, pädagogischen Aspekten und in „gemischten“ Teams.

Die Realisierung des anstehenden Dialogs erfordert jedoch mehr noch als Rollenspiele in Studiengängen und institutionelle Öffnung; sie erfordert letztlich die Revision traditioneller *Fachstrukturen* und *-inhalte* unter den Bedingungen einer Medienkultur (vgl. WERMKE 1997, 45 ff.). Die Einrichtung von Teildisziplinen – der Medien-Politik und Medien-Pädagogik, Medien-Psychologie und Medien-Wirtschaft –, die bisher dominiert, war und ist ein historisch wichtiger Schritt, um medienspezifische Fragestellungen den etablierten Fächern zu implementieren. Die Ausdifferenzierung von *Teildisziplinen* kann jedoch nicht nur der Verortung medienwissenschaftlicher Anteile dienen, sondern sie begünstigt möglicherweise – unreflektiert und von ihren Vertretern nicht beabsichtigt – die Immunisierung der Disziplinen gegenüber einer grundsätzlichen Überprüfung ihrer Konventionen im Medienkontext.

Denn die Herausforderung der Medien läßt sich nicht auf Teilbereiche eingrenzen, sondern betrifft die Disziplinen in ihrer Gänze. Die Erziehungswissenschaft z.B. hat die theoretische Diskussion über Konsequenzen der Medienentwicklung für pädagogische Konstrukte noch kaum begonnen (vgl. BOECKMANN 1996, S. 5f.). A.K. TREMLS Frage nach der „Erziehung in der Postmoderne?“, mit der er seine „Einführung in die allgemeine Pädagogik“ schließt (1987, S. 115 ff.), steht weiterhin im Raum. Die Arbeiten H. KUPFFERS (1990) und R. MERKERTS (1992) zu pädagogischen Fragen des Medienzeitalters sind nur vereinzelt beachtet worden. Was folgt aus dem Verlust eindeutiger Raum/Zeit-Kategorien für die Subjektkonstituierung; was bedeutet die Lösung von Lernprozessen aus der Interaktion mit dem Lehrer, wie wirkt sich die Tendenz zur Magazinierung in

den Medien auf die Aufmerksamkeitsspanne aus; wie der Einfluß von Infotainment und Edutainment auf die schulische Motivation? usw.

Vor entsprechend grundsätzlichen Überlegungen stehen auch andere Disziplinen. Dies zu betonen hat sowenig mit Medieneuphorie wie mit Kulturpessimismus zu tun. Was ansteht, ist die notwendige Aktualisierung empirischer Problemstellungen und hermeneutischer Frageperspektiven. Denn die Realisierung des interdisziplinären Dialogs erfordert nicht nur neue Ausbildungskonzepte, nicht nur administrative Vorkehrungen, sondern auch *intradisziplinäre Reflexionsprozesse* und eine Dialogbereitschaft im eigenen Interesse.

Literatur

- BAACKE, D.: Zum ethischen Orientierungsrahmen der Medienpädagogik. In: L. J. ISSING (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim 1987, S. 53–73.
- BAACKE, D.: Medienpädagogik als weitere Bindestrich-Pädagogik? Reflexionen zum Standort einer Disziplin. In: Schriften zur Medienpädagogik Bd. 1, hrsg. v. der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. Bielefeld 1990, S. 7–16.
- BACHMAIR, B.: TV-Kids. Ravensburg 1993.
- BARTELS, C.: Berufsbilder im Wandel. Interviews aus der Praxis exemplarischer Berufe. Stuttgart 1970.
- BAUER, T. A.: Ist Kommunikation erlernbar? Die medienpädagogische Herausforderung durch die neue Kommunikationstechnologie. In: Österreichisches Jahrbuch für Kommunikationswissenschaft (1985), S. 265–277.
- BENJAMIN, W. 1932: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: W. BENJAMIN: Illuminationen. Ausgewählte Schriften. Frankfurt a. M. 1961, S. 148–184.
- BIEGER, E.: Praxis der Medienpädagogik. Grundlagen und Konzepte für die Unterrichtsplanung. Düsseldorf 1980.
- BOECKMANN, K.: Medienpädagogik und Deutschunterricht: Eine mögliche Zukunft. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. 5 (1996), S. 4–7.
- BOVENTER, H.: Ohnmacht der Medien. Die Kapitulation der Medien vor der Wirklichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, hrsg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1993, S. 27–35.
- BRECHT, B.: Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. In: B. BRECHT: Schriften zur Literatur und Kunst, Bd. 1. Frankfurt a. M. 1967, S. 127–134.
- BREUER, K.-D. R./HÜTHER, J./SCHORB, B.: Medienpädagogik als Vermittlung von Handlungskompetenz. In: J. HÜTHER/K.-D. R. BREUER/B. SCHORB (Hrsg.): Neue Texte Medienpädagogik. Jahrbuch für Forschung und Praxis. München 1979, S. 15–34.
- BUCHER, T.: Pädagogik der Massenkommunikationsmittel. Zürich/Einsiedel/Köln ³1973 (1. Auflage 1967).
- BÜLOW, G.: Zum Problem der Kompetenzgewinnung für Lehrende im Medienbereich. Ausbildungsgänge zum Medienlehrer im internationalen Vergleich. Frankfurt a. M./Bern 1983.
- DENK, R.: Erziehung zum Umgang mit Medien. Freiburg i. Br. 1977.
- DICHANZ, H.: Wirklichkeit, Medien und Pädagogik. In: Medien, Sozialisation und Unterricht, hrsg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1990, S. 189–202.
- DONSBACH, W.: Legitimationsprobleme des Journalismus. Gesellschaftliche Rolle der Massenmedien und berufliche Einstellung von Journalisten. Freiburg i. Br./München 1982.
- ECKERT, R. u. a.: Auf digitalen Pfaden. Die Kulturen von Hackern, Programmierern, Crackern und Spielern. Opladen 1991.
- ENZENSBERGER, H. M.: Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Kursbuch 20 (1970), S. 159–186.
- FLECK, F. H.: Die Berufsethik des Presseverlegers in der demokratischen Gesellschaft. In: H. MAIER (Hrsg.): Ethik der Kommunikation. Freiburg/Schweiz 1985, S. 17–41.
- GERNERT, W.: Jugendmedienschutz. In: HÜTHER, J./SCHORB, B./BREHM-KLOTZ, C. (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Ehningen bei Böblingen ²1990.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK): Perspektive Kommunikationskultur (Positionspapier). In: GMK-Rundbrief (1989), Nr. 9 S. 8–14.

- GIBAS, H.: Pädagogik der Massenkommunikation. Grundlagen – Anregungen – Forderungen. Opladen 1985.
- GLOGAUER, W.: Videofilm-Konsum der Kinder und Jugendlichen. Kenntnisstand und Wirkungen. Bad Heilbrunn/Oberbayern 1987.
- GROEBEN, N.: Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigma- durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen. Tübingen ²1980 (1. Auflage Kronberg/Ts. 1977).
- GROEBEN, N.: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen 1986.
- HALLER, M.: Das allmähliche Verschwinden des journalistischen Subjekts. In: W. WUNDEN (Hrsg.): Die Wahrheit als Medienqualität. Beiträge zur Medienethik Bd. 3. Frankfurt a. M. 1996, S. 37–46.
- HERZOG, W.: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen/Toronto/Zürich 1984.
- HOFFMANN-RIEM, W.: Chancen des Medienrechts. In: H. HOFFMANN (Hrsg.): Gestern begann die Zukunft. Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt. Darmstadt 1994, S. 274–293.
- HOLDEREGGER, A. (Hrsg.): Ethik der Kommunikation. Freiburg i. Br. 1992.
- HÜTHER, J.: Notwendigkeiten und Begründungen für eine Professionalisierung in medienpädagogischen Handlungsfeldern. In: Bildung und Erziehung 4 (1984), S. 409–417.
- ISSING, L. J. (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim 1987.
- KLOCK, H.: Kommunikations-Marketing – Die Technik journalistischer Anpassung. Düsseldorf 1972.
- KLEINSTEUBER, H.: Neue Medien – Neue Technik – Neue Moral? In: M. HALLER/H. HOLZHEY (Hrsg.): Medien-Ethik. Beschreibungen, Analysen, Konzepte für den deutschsprachigen Journalismus. Opladen 1992, S. 302–315.
- KNOLL, J. H.: Kommunikationswissenschaft und Pädagogik. In: J. HÜTHER/J. H. KNOLL (Hrsg.): Medienpädagogik. München 1976, S. 37–42.
- KÖHLER, M.: Alternative Medienarbeit. In: J. HÜTHER/B. SCHORB/C. BREHM-KLOTZ (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Ehningen bei Böblingen 1990, S. 15–20.
- KÖSEL, E.: Identitätsbildung durch Medieninformation. In: M. HEITGER/G. DIEM-WILLE (Hrsg.): Medien und Pädagogik. Wien/Freiburg i. Br./Basel 1981, S. 26–40.
- KREUZER, H. (Hrsg.): Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. Dialog über die „zwei Kulturen“. Stuttgart 1969.
- KÜBLER, H.-D.: Medienforschung zwischen Stagnation und Innovation. Eine Skizze des Diskussionsstandes aus der Sicht qualitativer Forschung. In: D. BAACKE/H.-D. KÜBLER (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen 1989, S. 7–71.
- KUPFFER, H.: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim/Basel 1990.
- LASSAHN, R.: Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Heidelberg 1983.
- LIEDTKE, R.: Die Vertreibung der Stille. Wie uns das Leben unter der akustischen Glocke um unsere Sinne bringt. München 1988.
- LÜBBE, H.: Mediennutzungsethik. Medienkonsum als moralische Herausforderung. In: H. HOFFMANN (Hrsg.): Gestern begann die Zukunft. Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt. Darmstadt 1994, S. 313–318.
- MARCHAL, P.: Medien- und kulturbezogene Studiengänge an deutschen Hochschulen. Siegen 1996.
- MERKERT, R.: Medien und Erziehung: Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt 1992.
- MERTEN, K.: Wirkungen von Kommunikation. In: K. MERTEN/S. J. SCHMIDT/S. WEISCHENBERG (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen 1994, S. 291–328.
- PACKARD, V.: Die geheimen Verführer. Der Griff nach dem Unbewußten in jedermann. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1972 (1. Auflage 1958).
- PAECH, J.: Kritik der praktischen Medienarbeit. In: R. SCHWARZ (Hrsg.): Didaktik der Massenkommunikation. Bd. 1: Manipulation durch Massenmedien – Aufklärung durch Schule? Eine Bestandsaufnahme. Stuttgart 1974, S. 211–237.
- REINKE, M./ISSING, L. J.: Medienwissenschaft und Medienpraxis. Studien- und Ausbildungsangebote in Deutschland und anderen europäischen Ländern. Berlin 1992.
- RENCKSTORF, K.: Erträge der Rezipientenforschung für eine Medienethik aus der Perspektive einer handlungstheoretisch begründeten (Massen-)Kommunikationsforschung. In: M. HALLER/H. HOLZHEY (Hrsg.): Medien-Ethik. Beschreibungen, Analysen, Konzepte für den deutschsprachigen Journalismus. Opladen 1992, S. 129–147.
- ROGGE, J.-U.: Kinder können fernsehen. Vom sinnvollen Umgang mit dem Medium. Reinbek 1990.

- ROGGE, J.-U.: Auf dem Weg zum Kommunikationsexperten. In: Uni 5 (1991), S. 17–19.
- RÜHL, M./SAXER, U.: 25 Jahre deutscher Presserat. Ein Anlaß für Überlegungen zu einer kommunikationswissenschaftlich fundierten Ethik des Journalismus und der Massenkommunikation. In: Publizistik (1981) Nr. 4, S. 471–507.
- SANDER, U./VOLLBRECHT, R.: Wirkungen der Medien im Spiegel der Forschung – Ein Überblick über Theorien, Konzepte und Entwicklungen der Medienforschung. In: S. HIEGEMANN/W.H. SWOBODA (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen 1994, S. 361–385.
- SAXER, U.: Kommunikationswissenschaftliche Grundlagen der Medienpädagogik. In: L.J. ISSING (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim 1987, S. 117–141.
- SAXER, U.: Strukturelle Möglichkeiten und Grenzen von Medien- und Journalismusethik. In: M. HALLER/H. HOLZHEY (Hrsg.): Medien-Ethik. Beschreibungen, Analysen, Konzepte für den deutschsprachigen Journalismus. Opladen 1992, S. 104–128.
- SCHMIDT, S. J.: Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt a.M. ²1991 (1. Auflage 1980).
- SCHNELL, F.: Aktive Medienarbeit. In: J. HÜTHER/B. SCHORB/C. BREHM-KLOTZ (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Ehningen 1990, S. 1–10.
- SCHÖNBACH, K.: Erträge der Medienwirkungsforschung für eine Medienethik. In: M. HALLER/H. HOLZHEY (Hrsg.): Medien-Ethik. Beschreibungen, Analysen, Konzepte für den deutschsprachigen Journalismus. Opladen 1992, S. 97–103.
- SCHORB, B./SWOBODA, W. H. (Hrsg.): Medienpädagogen kommentieren populäre Thesen über die Wirkungen der Darstellung von Gewalt und Sexualität im Fernsehen auf Kinder und Jugendliche. Dokumentation einer bundesweiten Experten-Befragung. Schriften zur Medienpädagogik 3, hrsg. v. der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. München 1991.
- SCHWARZ, R.: Kritik der Massenkommunikation im Deutschunterricht – eine Bestandsaufnahme. In: R. SCHWARZ (Hrsg.): Didaktik der Massenkommunikation. Bd. 1. Stuttgart 1974, S. 81–116.
- SWOBODA, W. H.: Medienpädagogik – Eine Perspektive für die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft? In: R. E. MARQUARDT/W. H. SWOBODA (Hrsg.): Publizistik und Kommunikation als Profession. Hochschulausbildung und Berufsfelder der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Bochum 1988, S. 141–236.
- SWOBODA, W. H.: Aspekte und Positionen zur Professionalität der Medienpädagogik. In: medien + erziehung 4 (1992), S. 245–249.
- TREML, A. K.: Einführung in die allgemeine Pädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1987.
- WEISCHENBERG, S.: Dschungelmoral im Blätterwald. In: Innovatio (1991) Nr. 2, S. 26–28.
- WEISCHENBERG, S.: Journalistik. Bd. 1: Mediensysteme, Medienethik, Medieninstitutionen. Opladen 1992.
- WERMKE, J.: Wozu Comics gut sind?! Kronberg/Ts. ⁴1979 (1. Auflage 1973).
- WERMKE, J.: Kreativität als paradoxe Aufgabe. Weinheim ²1994.
- WERMKE, J.: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. München 1997.
- WINTER, R./ECKERT, R.: Mediengeschichte und kulturelle Differenzierung. Opladen 1990.
- WODRASCHKE, G.: Medienpädagogik und Kommunikationslehre. München 1979.
- WUNDEN, W. (Hrsg.): Medien zwischen Markt und Moral. Stuttgart 1989.

Abstract

Media pedagogics constitutes a discipline of media sciences and, at the same time, an element of media culture. In both contexts, however, the dialogue across the borderlines between the different fields and branches proves to be problematic. This is exemplified by sketching different phases of a virtual dialogue between representatives of media pedagogics and of media production, as the distance between these two fields seems to be especially great, but also because it seems to be of major importance to the development of a media culture that this distance be overcome.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Jutta Wermke, Auf dem Ziegenbrink 18, 49082 Osnabrück